17 cop.
1/246

Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa

por
J. P. GOETZ
y
M. D. LECOMPTE

Traducido por
Antonio BALLESTEROS

Revisión y Prólogo por
Jurjo TORRES SANTOMÉ

CAPITULO PRIMERO

Características y orígenes de la etnografía educativa*

La adaptación del diseño etnográfico a la investigación de los escenarios y problemas educativos ha dado origen a numerosos estudios en los últimos 20 años (p. ej., COMITAS y DOLGIN, 1978; GEARING y TINDALL, 1973; HANSEN, 1979). Aunque esta literatura ha aportado contenidos y procedimientos a la investigación educativa, sólo recientemente han sido sistematizados sus fundamentos metodológicos en el área de la educación (BOGDAN y BIKLEN, 1982; DOBBERT, 1982; PATTON, 1980; RIST, 1977; SMITH, 1974, 1979; WILSON, 1977). La utilización correcta del diseño etnográfico en la investigación educativa se ha visto limitada por una serie de factores. La etnografía fue desarrollada por antropólogos y sociólogos; sin embargo la mayoría de los investigadores en educación tienen una formación psicológica y están fuertemente influidos por las tradiciones derivadas de la psicología experimental. Se han habituado, pues, a percibir a los niños individualmente y a identificar la educación con la enseñanza escolar. En segundo lugar, aunque algunas facultades de educación cuentan con sociólogos y antropólogos entre su profesorado, éstos se encuentran en minoría y su influencia es escasa. Muchos manifiestan sentirse voces en el desierto, o bellas músicas que ningún oído aprecia. En tercer lugar, en cuanto profesionales, están orientados hacia una investigación de carácter prescriptivo, estudios de evaluación y análisis de políticas; su función es mejorar la educación y la enseñanza. Sin embargo, a pesar de que tanto la antropología como la sociología de campo contienen también componentes prácticos y de investigación aplicada, su tarea fundamental es describir el mundo empírico y desarrollar una teoría explicativa del comportamiento humano. Así, hace algún tiempo, una de nosotras acudió a una entrevista con el fin de solicitar para uno de nuestros becarios la admisión en cierto programa de doctorado. Allí, el investigador responsable del programa afirmó que el mesianismo es un rasgo esencial de la personali-

*Capítulos I y VI, de JUDITH PREISSLE GOETZ y MARGARET D. LECOMPTE, "Ethnographic research and the problem of data reduction", *Anthropology and Education Quarterly* 12: 51-70, 1981.

dad del licenciado en educación. El mensaje obvio era que quien tuviera un espíritu meramente inquisitivo, independientemente de sus motivaciones, no debía molestarse en solicitar ser admitido. La otra autora, en una situación similar, se topó con un investigador muy interesado en el establecimiento de relaciones causales empíricamente demostrables entre las prácticas de enseñanza y sus resultados en los alumnos; concretamente, aquél señaló que los escritores de "periodismo sensible" no tenían cabida en un programa riguroso de doctorado, pues tal actividad suponía una ofensa para el fundamento empírico de toda tarea científica (tanto en el ámbito de las ciencias naturales como en el de las sociales). Si bien estos casos pueden resultar algo extremos, debe afirmarse no obstante que revelan una tendencia general. Dada esta situación, los objetivos centrales de este primer capítulo son, primero, describir los atributos del diseño etnográfico y, segundo, resumir la evolución de la etnografía educativa en sus contextos disciplinares.

¿QUE ES LA ETNOGRAFIA?

Entre los modelos generales de investigación utilizados por los científicos sociales, la etnografía se relaciona con la antropología y, en particular, con la perspectiva teórica estructural-funcional (KAPLAN y MANNERS, 1972). Hasta cierto punto, dicha asociación viene exigida por la manera en que los antropólogos definen la etnografía, a saber, en relación con el concepto de cultura (GOETZ y HANSEN, 1974; WOLCOTT 1975). Una *etnografía* es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos (SPRADLEY y MCCURDY, 1972). Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. En consecuencia, el investigador etnográfico comienza examinando grupos y procesos incluso muy comunes, como si fueran excepcionales o únicos (ERICKSON, 1973); ello le permite apreciar los aspectos, tanto generales como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción.

Un producto etnográfico se evalúa por la medida en que logra una recreación del escenario cultural estudiado que permita a los lectores representárselo tal como apareció ante la mirada del investigador (BEALS, SPINDLER y SPINDLER, 1973; WOLCOTT, 1975). Tradicionalmente, los etnógrafos consideraban dichos escenarios uno por uno. Se centraban en el registro detallado de los aspectos de un solo fenómeno, ya fuera éste un pequeño grupo humano o el funcionamiento de algún proceso social. Sin embargo, se ha empezado a difundir la práctica de estudiar un mismo fenómeno (en especial innovaciones organizativas) en distintos lugares (p. ej., CASSELL, 1978; HERRIOTT, 1977; HERRIOTT y GROSS, 1979; RIST, 1981; WAX, 1979). En todo caso, la tarea consiste en reconstruir, con lo que LOFLAND (1971) denomina "amoroso detalle", las características del fenómeno estudiado.

Además de producto, la etnografía es un proceso, una forma de estudiar la vida humana. El diseño etnográfico requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural. *Primero,* las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación. *Segundo,* las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal como se dan en los escenarios del mundo real, procurando los investigadores evitar la manipulación intencional de las variables del estudio. *Tercero,* la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos. La etnografía es multimodal o ecléctica; los etnógrafos emplean una variada gama de técnicas para obtener sus datos (WILSON, 1977). Aunque donde todas estas estrategias heurísticas son más comunes es en el área de la sociología y la antropología, la totalidad de las ciencias sociales las emplean, en cierta medida, cuando lo exige el fin de sus investigaciones.

En este libro, el término *investigación etnográfica* se utiliza como una denominación condensada que denota las investigaciones conocidas como etnografía, investigación cualitativa, estudio de casos, investigación de campo o investigación antropológica (SMITH, 1979). Aunque utilizamos la etnografía como el modelo de investigación que estructura nuestro texto e indicamos los aspectos heurísticos que comparten los distintos diseños, la distinguimos de las investigaciones en que la implicación del investigador es distinta, su ejecución sigue otros caminos y han sido organizadas con fines diferentes.

DISTINCION ENTRE LA ETNOGRAFIA Y OTROS MODELOS DE INVESTIGACION

En cuanto proceso, la etnografía es uno de los modelos generales de investigación utilizados por los científicos sociales para el estudio del comportamiento humano. Puede ser objeto de comparaciones y distinciones con la experimentación y la cuasi-experimentación, con el análisis de muestras, las simulaciones, los estudios históricos, la investigación observacional estandarizada y algunas variantes de estudios de casos (véase Capítulo II). Todos estos diseños están asociados a perspectivas y estrategias concretas. Los etnógrafos comparten supuestos comunes acerca de los modos de identificación, organización y procesamiento de los datos y de las ideas que los explican. Estos modos característicos, por su parte, inciden sobre la manera en que los etnógrafos enfocan el proceso de diseño de la investigación.

Modos suposicionales

Los científicos sociales enfocan la realidad y la explicación de distintas maneras, dependiendo de sus supuestos acerca de lo que es una perspectiva legítima sobre ambas. Una forma de conceptualizar dichos supuestos es encuadrarlos en cuatro dimensiones (para la relación de los modos suposicionales con las estrategias analíticas, véase Figura 6.1). Estas son la dimensión inductivo-deductiva, subjetivo-objetiva, generativo-verificativa y constructivo-enumerativa. Por lo común, la investigación etnográfica se aproxima a los

extremos generativo, inductivo, constructivo y subjetivo de estos cuatro continuos. Los diseños como la experimentación suelen estar más cerca de los extremos opuestos.

ENTRE LA INDUCCION Y LA DEDUCCION

La dimensión inductivo-deductiva hace referencia al lugar de la teoría en la investigación (CAMILLERI, 1962; HOMANS, 1964). Una investigación puramente deductiva comienza con un sistema teórico, desarrolla definiciones operacionales de las proposiciones y conceptos de la teoría y los aplica empíricamente a algún conjunto de datos (POPPER, 1968). En cierto sentido, los investigadores deductivos pretenden encontrar datos que corroboren una teoría, mientras que los investigadores inductivos intentan descubrir una teoría que explique sus datos. La investigación puramente inductiva empieza con la recogida de datos, mediante observación empírica o mediciones de alguna clase, y a continuación construye, a partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas (BECKER, 1958; KAPLAN, 1964). Es decir, a través del examen de los fenómenos semejantes y diferentes que han sido analizados, desarrolla una teoría explicativa. Como ejemplo de investigación inductiva puede citarse el análisis intensivo realizado por SMITH del aula de William GEOFFREY perteneciente a una escuela situada en un centro urbano (1968). SMITH dedicó meses a la observación, intentando aislar los componentes de las estrategias de la gestión de la clase practicadas por GEOFFREY. Ambos desarrollaron a continuación un conjunto de conceptos descriptivos de los procesos del aula, que posteriormente fueron utilizados para crear una teoría provisional sobre la organización de la instrucción.

ENTRE LA GENERACION Y LA VERIFICACION

La dimensión generativo-verificativa se refiere al lugar de la evidencia en la investigación, así como a la medida en que los resultados del estudio de un grupo son generalizables a otros (DENZIN, 1978). La investigación verificativa prueba proposiciones desarrolladas en algún otro lugar; intenta probar empíricamente que una hipótesis dada es aplicable a varios conjuntos de datos. Con frecuencia, también procura establecer generalizaciones que vayan más allá del estudio de un solo grupo. El fin de la investigación verificativa no sólo consiste en determinar la medida en que se cumple una proposición, sino también el universo de poblaciones al que ésta es aplicable (ZETTERBERG, 1966). Por su parte, la investigación generativa se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia (GLASER y STRAUSS, 1967; SMITH, 1974). En el ejemplo citado anteriormente, SMITH y GEOFFREY (1968) intentaban determinar qué categorías generales podrían desarrollarse para subsumir en ellas los comportamientos observados en el aula. Su base de datos consistió en notas observacionales de campo, registros de la actividad docente de GEOFFREY, resúmenes reconstructivos de los acontecimientos de cada día realizados por él y archivos de los documentos descubiertos en la clase durante el período de observación.

Se ordenaron y clasificaron grandes cantidades de estos datos, hasta que de ellos surgieron los constructos y categorías.

La investigación generativa suele ser inductiva; la verificativa, a menudo tiene carácter deductivo. La investigación generativa puede iniciarse sin ningún marco teórico particular (p. ej., LARKINS y OLDHAM, 1976); pero también puede estar informada teóricamente (p. ej., CUSICK, 1973; SMITH y KEITH, 1971). De forma análoga, aunque la investigación verificativa suele comenzar con alguna proposición teórica, a veces se emprende sin marcos teóricos de referencia [esto se le ha criticado a ciertos estudios en las áreas de la educación y de las ciencias sociales (KAPLAN, 1964; RAPOPORT, 1970; SHAVER y LARKINS, 1973)].

ENTRE LA CONSTRUCCION Y LA ENUMERACION

Los modos de formulación y diseño de las unidades de análisis de un estudio constituyen la dimensión constructivo-enumerativa de la investigación (ZELDITCH, 1962). Una estrategia constructiva se orienta al descubrimiento de los constructos analíticos o categorías que pueden obtenerse a partir del continuo comportamental; es un proceso de abstracción, en el que las unidades de análisis se revelan en el transcurso de la observación y la descripción. Por su parte, la enumeración es un proceso en el cual unidades de análisis previamente derivadas o definidas son sometidas a un cómputo o enumeración sistemáticos; suele ir precedida del proceso constructivo que se acaba de mencionar. SMITH y GEOFFREY no emplearon una estrategia enumerativa; sin embargo, otros investigadores podrían utilizar sus tipologías para realizar un trabajo de estilo enumerativo. Por ejemplo, sería posible computar el número de veces que un profesor desarrolla un comportamiento de "director de circo" (1968: 104-105).

ENTRE LA SUBJETIVIDAD Y LA OBJETIVIDAD

Por último, los diseños de investigación pueden ser caracterizados en un continuo subjetivo-objetivo (WILSON, 1977). Los etnógrafos que describen las pautas culturales y de comportamiento tal como son percibidas por el grupo investigado, utilizan estrategias para obtener y analizar datos de tipo subjetivo (ERICKSON, 1977). Su propósito es reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción del mundo. Frente a ello, el enfoque objetivo aplica categorías conceptuales y relaciones explicativas aportadas por observadores externos al análisis específico de las poblaciones concretas (véase SCRIVEN, 1972, para la distinción entre los significados cuantitativo y cualitativo de la subjetividad y la objetividad). Algunos antropólogos han denominado a los términos de esta distinción categorías *emic* y *etic* (HARRIS, 1976; PELTO y PELTO, 1978; PIKE, 1967). Las categorías utilizadas por SMITH para describir las actividades de GEOFFREY en el aula tenían sentido para el propio GEOFFREY, y éste las reconocía. La formación de dichas categorías y la tarea de designarlas se llevaban a cabo en el curso de largas conversaciones entre GEO-

FFREY, el observador participante, y SMITH, el observador no participante. Un enfoque objetivo habría consistido en la adopción de un conjunto de comportamientos de gestión de la clase conceptualizados por otro investigador, para determinar la medida en que se correspondía con la conducta real de GEOFFREY.

RESUMEN

Cada uno de estos modos suposicionales característicos se conceptualiza como un continuo. Por otra parte, todos contribuyen a perfilar la distinción corriente entre investigación cuantitativa y cualitativa (RIST, 1977). Por investigación cuantitativa se entiende un estudio deductivo, verificativo, enumerativo y objetivo; la investigación cualitativa denotaría procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos. Nuestra postura, que ha decantado la experiencia, consiste en afirmar que la distinción cuantitativo-cualitativa peca de inexacta y artificial (REICHARDT y COOK, 1979). En consecuencia, la hemos sustituido por los modos que acabamos de exponer.

La formulación de los modos suposicionales como continuos se refiere a su carácter relativo y evita interpretarlos como dicotomías. La mayoría de los estudios de las ciencias sociales pueden ser situados entre ambos extremos. En la realidad, se producen coincidencias parciales; algunos estudios concretos combinan unidades de análisis constructivas y enumerativas, y ciertas investigaciones complejas comienzan generando proposiciones que posteriormente son verificadas. Por otra parte, cualquiera de los cuatro modos suposicionales puede encontrarse en combinación con los otros tres. El reconocimiento de los modos suposicionales subyacentes a las perspectivas teóricas y a los temas de investigación, permite a los científicos seleccionar estrategias compatibles con sus diseños generales.

El diseño etnográfico

Las reconstrucciones culturales que requieren estrategias de investigación congruentes (fenomenológicas, empíricas y naturalistas, holistas y multimodales) tienden a reflejar, más que otros tipos de investigación, los modos suposicionales de inducción, generación, construcción y subjetividad. Una forma corriente de arrojar luz sobre los componentes del diseño etnográfico es contrastarlos con los elementos típicos del diseño experimental. MISHLER (1979) por ejemplo, afirma que la etnografía pone el acento en los métodos cualitativos, la validez de los resultados, los análisis globales de los fenómenos y las variables de proceso, mientras que la experimentación subraya los métodos cuantitativos, la fiabilidad de las mediciones, el análisis de las partes o componentes de los fenómenos y las variables resultado. Como constructo arquetípico, por tanto, la etnografía se distingue de la experimentación y otros diseños positivistas, basándose su contribución al progreso científico en esa diferencia.

Independientemente de su elección de un modelo heurístico general, todos los investigadores sociales comparten un ámbito común de decisiones

relativas al proceso de investigación (véase Capítulo II). Desarrollan un enfoque o un problema situado dentro de una perspectiva teórica o independiente respecto de cualquier teoría; escogen fuentes de datos que posibilitan el examen del enfoque o el problema; asumen una determinada posición o rol hacia dichas fuentes de datos; desarrollan procedimientos de recogida de datos de esas fuentes, y analizan los datos obtenidos según su relevancia para el enfoque o el problema. Las convenciones empleadas por los etnógrafos en la adopción de estas decisiones se tratan a continuación. Se indica cómo dichas convenciones contrastan con las de los experimentos prototípicos y se identifican las relaciones entre aquéllas y los modos suposicionales que comúnmente asume el etnógrafo.

TEORIA PRIMERO O TEORIA DESPUES

La conceptualización y formulación generales de la investigación etnográfica incluyen la consideración del lugar de la teoría en el proyecto de investigación (véase Capítulo II). A menudo es necesario que la recogida de datos preceda a la formulación final de las hipótesis; otras veces, los datos se obtienen con fines descriptivos y de análisis en estudios de tipo exploratorio. Una distinción fundamental entre las tradiciones etnográfica y experimental parte de la naturaleza de los fines de sus investigaciones. El tema tiene menos que ver con el hecho de que una teoría influya en la formulación inicial de las cuestiones de la investigación que con la fase de ésta en la que el empleo de la teoría se hace relevante. Incluye también el modo en que las consideraciones teóricas se integran en el estudio y en qué medida el fin de este último es la verificación de teorías existentes o bien la generación de otras nuevas.

Los etnógrafos intentan describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos. Las hipótesis creadas inductivamente, o las proposiciones causales ajustadas a los datos y los constructos generados, pueden posteriormente desarrollarse y confirmarse. El etnógrafo, aunque entre sus fines últimos esté el descubrimiento de relaciones causales, evita normalmente asumir constructos o relaciones *a priori*. Frente a ello, la investigación experimental se orienta a la verificación o comprobación deductiva de proposiciones causales elaboradas fuera del lugar en que se efectúa la investigación. Tras construir sus hipótesis sobre relaciones causales específicas entre variables, los experimentadores comprueban la medida de los efectos.

SELECCION Y MUESTREO

Los medios con que los etnógrafos llevan a cabo sus muestreos y selecciones difieren, en cierta medida, de los empleados en la investigación experimental. La mayoría de los descubrimientos comprobados a través de experimentos, diseños de muestras y estudios cuasi-experimentales con sujetos seleccionados, tienen como fin su generalización a una población más amplia.

REICHARDT y COOK (1979) señalan, sin embargo, que dicha generalización sólo puede realizarse cuando los sujetos han sido seleccionados al azar entre la población total a la que se aplican los descubrimientos, y que tal condición estadística se cumple en pocos casos. Para legitimar sus generalizaciones, los experimentadores y analistas de muestras suelen depender más bien de los controles de diseño, del tamaño de las muestras y de los supuestos de equivalencia.

Por su parte, los etnógrafos se basan en las convenciones de una selección pragmática y teóricamente informada en lugar de en el muestreo probabilístico (véase Capítulo III); raramente están en situación de acceder siquiera a las condiciones previas no estadísticas de la generalización. Como consecuencia de ello, aspiran a la comparabilidad y traducibilidad de los descubrimientos, en lugar de pretender la transferencia directa de los resultados a grupos no investigados. Para cualquier estudio, la comparabilidad y traducibilidad son factores que pueden contribuir a su generalización; para la legitimidad de la investigación etnográfica, resultan imprescindibles.

La comparabilidad exige en primer lugar que, en la medida de lo posible, el etnógrafo utilice una terminología y unos marcos analíticos normalizados y no idiosincrásicos. Además, las características del grupo estudiado o de los constructos generados han de estar definidas con el suficiente detalle como para hacer posible la comparación con otros grupos semejantes y diferentes (ROSENBLATT, 1981; WOLCOTT, 1973). La traducibilidad supone un nivel de explicitación de los métodos de investigación, categorías analíticas y características de fenómenos y grupos que permita la realización de comparaciones con confianza y sentido *a*) entre distintos grupos y *b*) de los resultados del estudio con los de otras disciplinas. La comparabilidad y la traducibilidad constituyen el fundamento de las comparaciones. Ambas cumplen, para el etnógrafo, una función similar a la de los fines de las investigaciones más controladas: la posibilidad de generalizar los resultados y de elaborar enunciados causales.

Supuestos unos comparativos, los etnógrafos pueden optar por estudiar ciertos fenómenos porque son semejantes, o bien porque difieren sistemáticamente en dimensiones concretas. En ambos casos, lo que intentan es la generación, clarificación, perfeccionamiento y validación de constructos. Este método puede emplearse para comparar fenómenos identificados en un solo escenario de investigación (GLASER y STRAUSS, 1967), o bien para examinar fenómenos especiales en distintos contextos (p. ej., CASSELL, 1978; HERRIOTT, 1977; HERRIOTT y GROSS, 1979; RIST, 1981; STAKE y EASLEY, 1978; TIKUNOFF, BERLINER y RIST, 1975; WAX, 1979; WHITING, 1963).

PRECONCEPCIONES Y POSCONCEPCIONES

La etnografía admite, dentro del marco de la investigación, las experiencias subjetivas tanto del investigador como de los participantes, ofreciendo así una profundidad en la comprensión de la que carecen a menudo otros enfoques. Esta práctica facilita un control más consciente de los sesgos del observador y de la reactividad de los participantes (véase Capítulo VII). Los etnógrafos registran sus supuestos iniciales y sus reacciones subjetivas e informan a menudo a sus lectores de sus preconcepciones y posconcepciones.

Existe una escuela de etnografía que defiende que el investigador debe iniciar su labor con una asunción de ignorancia o ingenuidad en relación con los fenómenos que pretende estudiar; otras intentan simplemente que se dejen en suspenso las ideas preconcebidas, e incluso los conocimientos previos sobre el tema. Aunque los investigadores de campo estén familiarizados con las investigaciones empíricas relacionadas con su trabajo y utilicen marcos teóricos generales para iniciar sus estudios, asumen que se consigue una descripción más exacta si no se da por supuesto ningún aspecto de la escena social (ERICKSON, 1973). De esta forma, los etnógrafos intentan penetrar en escenarios desconocidos sin realizar generalizaciones a partir de sus propias experiencias, y en escenarios familiares como si fueran totalmente desconocidos. Este dejar en suspenso sus preconcepciones les permite enfocar los constructos de los participantes —subjetivos u objetivos— los sensibiliza frente a sus propias respuestas subjetivas y contribuye a la orientación fenomenológica de la mayor parte de los diseños etnográficos.

Los investigadores experimentales se preocupan igualmente del efecto de sus preconcepciones y expectativas en los resultados de sus investigaciones. No obstante, su enfoque es muy diferente. La construcción precisa de un diseño *a priori*, la ubicuidad de las hipótesis nulas y la eliminación de las fuentes de contaminación del tratamiento, constituyen estrategias decisivas para demostrar la fiabilidad y validez de los resultados experimentales. Los etnógrafos consideran la cuestión de la subjetividad del investigador intentando incorporarla; por tanto, estudian a participantes. Los experimentadores la abordan tratando de eliminarla; por tanto, estudian sujetos.

ACOMODACION Y MANIPULACION

Los etnógrafos acostumbran a estudiar los fenómenos tal como ocurren naturalmente (véase Capítulo IV), en lugar de manipularlos o disponerlos anticipadamente bajo condiciones controladas. En una investigación centrada en el examen de los efectos causados por un tratamiento específico, la credibilidad del diseño y la potencia del efecto del tratamiento se determinan manteniendo constantes o eliminando todos los factores extraños o contextuales posibles. La etnografía, por el contrario, pone el acento en la interacción entre variables empíricas situadas en un contexto natural o no manipulado. Raramente considera tratamientos, excepto en la medida en que un tratamiento o manipulación experimental formen parte de un contexto general. Su credibilidad se establece mediante la identificación y examen sistemático de todos los factores causales y de consecuencia (SCRIVEN, 1974) El proceso utilizado es diferente de los análisis *post hoc* que, en las tradiciones experimentales, aportan los datos contextuales. El escenario natural, característico de la investigación etnográfica, facilita los análisis sobre el terreno de causas y procesos, excluyendo al mismo tiempo un control estricto de las denominadas variables extrañas. Antes al contrario, la interrelación global de todos estos factores constituye generalmente el foco de interés etnográfico. En ocasiones, el etnógrafo se mezcla en una manipulación accidental,

como cuando se produce un comportamiento social erróneo; en este caso, observa la interacción de las sanciones normativas que lo siguen.

Otras veces, tiene lugar un experimento informal: el etnógrafo manipula deliberadamente el entorno a fin de provocar diversas reacciones, por ejemplo, las sanciones de los participantes por la violación de normas sociales, (p. ej., KING, 1967; ROSENBLATT, 1981; ROSENFELD, 1971). En tales casos, la manipulación experimental complementa a la etnografía aportando datos especiales al estudio naturalista.

TRIANGULACION Y CONVERGENCIA

La etnografía es ecléctica en sus métodos de recogida de datos y en sus procedimientos de análisis (véanse Capítulos V y VI). Los etnógrafos utilizan numerosas técnicas de recogida de datos; así, los obtenidos con una pueden utilizarse para comprobar la exactitud de los que se han recogido con otra. Al igual que un topógrafo localiza los puntos de un mapa realizando triangulaciones con las diversas miras de sus instrumentos, el etnógrafo determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos. La triangulación impide que acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación (GLASER y STRAUSS, 1967), y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador.

La diversidad de fuentes de datos y de medios de recogida y análisis de la información no es algo exclusivo de la etnografía. La triangulación se utiliza frecuentemente en la investigación histórica, en algunos diseños de análisis de muestras, en numerosos análisis secundarios, o meta-análisis de resultados experimentales, y en la determinación de la validez convergente de los instrumentos psicométricos. Es menos común, sin embargo, en la investigación experimental de un solo fenómeno. Ello se debe a que la precisión requerida para aislar los efectos de un tratamiento exige diseños que eliminen otras fuentes de información y que converjan sobre sus efectos inmediatos y específicos. Los supuestos del muestreo se basan, a menudo, en una equivalencia previamente demostrada de las fuentes de datos; por otra parte, los grupos experimentales y de control se seleccionan entre la misma población, o bien son analizados estadísticamente según ciertos aspectos destacables de sus diferencias, tal como las prevé el experimento. La diversidad de los métodos de recogida de datos requiere procedimientos complejos, como la matriz multirrasgo-multimétodo de CAMPBELL y FISKE (1959) o los análisis multivariados que algunos experimentadores encuentran demasiado incómodos o complicados para utilizar.

Los estudios experimentales que amplían una línea de investigación bien definida requieren a menudo un cierto grado de uniformidad con los estudios que los han precedido, y lo estricto del control experimental obliga a un diseño más rígido de lo habitual en las investigaciones de carácter exploratorio. En etnografía, las triangulaciones de las fuentes y métodos de recogida de datos y del análisis se suelen realizar una vez iniciada la investigación. Una modificación comparable en un diseño experimental (una intervención efectuada cuando ha comenzado el tratamiento) violaría los supuestos en que se basan los estudios. En consecuencia, el equivalente de la triangulación etnográfica en la tradición experimental es el experimento seriado: una cadena de estudios experimentales sobre un tema determinado en que se suprimen, añaden, sustituyen o redefinen las estrategias.

RESUMEN

La especificación de las diferencias generales de diseño entre la investigación experimental y la etnográfica no excluye el que ambas compartan legítimamente más de una estrategia (DENZIN, 1978). Las técnicas etnográficas pueden emplearse, de forma complementaria, para incrementar la fiabilidad o la validez de un diseño experimental. Estas estrategias aumentan la replicabilidad del tratamiento, proporcionando un marco contextual y procesual para la manipulación experimental, y refuerzan la validez de los resultados confirmando la relevancia de los constructos para las situaciones del mundo real. Por su parte, las técnicas experimentales pueden potenciar la credibilidad de un diseño etnográfico. Estas técnicas favorecen la posibilidad de realizar generalizaciones cuando la investigación se lleva a cabo en distintos escenarios. También contribuyen a la fiabilidad de los resultados cuando se emplean medidas estandarizadas para describir las variables de un contexto natural.

Establecer una dicotomía entre las tradiciones etnográfica y experimental ofrece algunas ventajas: es una forma clara de comparar y contrastar dos estilos de investigación. Saca a la luz supuestos y convenciones incuestionados; y ayuda a los investigadores noveles a comprender y aplicar los modelos. No obstante, los estudios publicados, tanto en la literatura experimental como en la etnográfica, son demasiado diversos para ajustarse exactamente a estos estereotipos y, por otra parte, los más creativos se ajustan muy poco a sus arquetipos respectivos.

En el siguiente apartado se examina la evolución que dio origen a la tradición etnográfica y contribuyó a la aparición de la etnografía educativa. Dicha evolución muestra la importancia de la fluidez en los procesos de investigación y destaca los peligros de endurecer y estereotipar excesivamente cualquier modelo.

ETNOGRAFIA EDUCATIVA

Al igual que "etnografía de constructos", el término *etnografía educativa* denota uno de los referentes señalados a continuación, o bien ambos. Uno es el conjunto de la literatura (resultados, conclusiones, interpretaciones y teorías) derivada de los estudios de campo sobre la enseñanza escolar y otros procesos educativos. En un sentido amplio, comprende los estudios antropológicos sobre enculturación y aculturación, los estudios de la sociología sobre socialización y educación institucionalizada y los estudios psicológicos acerca de la cognición y el aprendizaje sociocultural y del desarrollo del niño y el adulto. La distinción que se hace en la corriente principal de la antropología

entre *etnografía* —el estudio de un fenómeno concebido como entidad individual— y *etnología* —el análisis comparativo de distintas entidades —se emplea en la etnografía educativa sólo de forma intermitente. El uso del término "etnografía educativa" incluye, a menudo, tanto la etnografía como la etnología, aunque gran parte de la literatura de interpretación es de hecho etnológica. Quizá haya que esperar a un mayor desarrollo del campo para que se extienda el uso del término *etnología educativa.*

"Etnografía educativa" se refiere también a un proceso heurístico, a un modo de investigar el comportamiento humano. A fin de distinguir la utilización que de la etnografía hacen las distintas ciencias sociales, SPINDLER (1982a:3) ha identificado tres variantes de ella: la antropoetnografía, la socioetnografía y la psicoetnografía. Los constructos de SPINDLER destacan los elementos que se señalan a continuación al tratar el desarrollo de la etnografía educativa. En las páginas siguientes, se describen las primeras fases del desarrollo de la etnografía general como modelo de investigación; se identifican los fines y las transformaciones de la etnografía educativa; se examina el origen y desarrollo de este modelo dentro de su disciplina madre, la antropología educativa; y se perfila la intersección en él de las influencias de la psicología, la sociología y la evaluación educativa.

Desarrollo del diseño etnográfico de investigación

La etnografía como modelo de investigación hunde sus raíces en la antropología y, en particular, en la voluntad de los teóricos de la cultura de finales del Siglo XIX y principios del XX de descubrir cómo era el mundo no occidental. Durante este período, los científicos sociales buscaron en el ámbito del comportamiento humano las leyes y pautas subyacentes que equivalieran a aquellas que los científicos naturales habían empezado a identificar en el universo físico. Los datos a que tenían acceso los científicos sociales, sin embargo, no eran tan completos, ni estaban tan bien codificados, como los de las ciencias naturales; tampoco se habían desarrollado métodos para la definición, obtención y clasificación de datos. Existía un modelo de investigación en los estudios descriptivos y taxonómicos de la historia natural, en el cual se formaron muchos de los primeros etnógrafos. Así, en las fases iniciales de la antropología, se observaba una fuerte propensión a las comparaciones y taxonomías. Los constructos desarrollados por los antropólogos de las sociedades occidentales eran comprobados y perfeccionados en las sociedades no occidentales, tanto para investigar hasta qué punto eran generalizables como para refinar el análisis y la comprensión de las estructuras y funciones de ambos mundos. No obstante, la recogida de datos empíricos se efectuaba de manera asistemática y acientífica.

A lo largo del Siglo XIX, los teóricos recurrieron a los datos y descripciones de culturas aportados por viajeros, misioneros, aventureros y científicos naturales. La calidad de este material oscilaba entre descripciones desapasionadas y exhaustivas, comparables a las que actualmente puede realizar cualquier antropólogo bien entrenado, y relatos sensacionalistas del denominado comportamiento primitivo. El material lo componían diarios, memorias, cartas y entrevistas, además de las respuestas a cuestionarios enviados a los

administradores coloniales sobre la conducta de las *tribus* y pueblos bajo su jurisdicción (HAYES, 1958). El reconocimiento de los vacíos e inadecuaciones de estos registros y de las dificultades de realizar generalizaciones a partir de ellos, impulsó a los antropólogos a emprender sus primeros estudios de campo propios.

WAX (1971) señala una influencia adicional, derivada de la investigación orientada a la acción de los reformadores sociales europeos de los Siglos XVIII y XIX. Esta tradición utilizaba los informes obtenidos de la observación sistemática de los problemas sociales para dar a la publicidad y aliviar las situaciones de pobreza, crimen e inmoralidad; las técnicas de investigación empleadas entonces —encuestas, observación participante, cuestionarios— componen la base multimodal de la etnografía contemporánea.

Los estudios de campo en otras culturas poseían un carácter auxiliar. Para algunos investigadores, tenían valor en sí mismos; satisfacían sus deseos de aventura, de superación de dificultades y de enfrentamiento con lo desconocido. Eran un medio de comprender la estructura de la sociedad occidental comparándola con las de otros grupos humanos. Se pensaba que la documentación sobre la diversidad de culturas humanas proporcionaba una fuente para descubrir las pautas universales del pensamiento y la actividad del ser humano. Los análisis y síntesis comparativos aparecían como un medio de comprobar, y quizá justificar, ciertas teorías sobre la historia humana, particularmente la ortogénesis. Basada en el modelo de la evolución biológica, aunque prescindiendo del concepto de selección natural, la teoría ortogenética postula que todas las sociedades humanas pasan por idénticas fases en su proceso hacia la civilización. Los estudios de las llamadas sociedades primitivas, por cuanto ofrecían una recapitulación de dichas fases, podrían arrojar luz sobre el desarrollo de las sociedades industrializadas. Finalmente, tras la Primera Guerra Mundial, los estudios de campo se convirtieron en medio decisivo para preservar un mínimo conocimiento de los grupos aborígenes, en período de rápida desaparición.

Los primeros antropólogos disentían en cuanto a los objetivos y métodos de investigación. Para algunos, como Franz BOAS, dada la escasez de datos y la falta de constructos organizativos bien desarrollados, los antropólogos debían simplemente seguir recopilando datos que fueran ricos desde el punto de vista descriptivo, a fin de estudiar en profundidad pequeños grupos bien delimitados (STOCKING, 1968). Otros estaban más interesados en establecer modelos y relaciones entre distintos grupos. Algunos pensaban que la antropología podía aportar ideas para la mejora de la vida humana; otros rechazaban la aplicación práctica de los datos antropológicos y la implicación de los antropólogos en asuntos prácticos o políticos.

A pesar de sus diferencias en los enfoques filosóficos básicos, todos los investigadores se mostraban claramente de acuerdo en que la tarea principal de la antropología es la descripción de culturas. Puesto que la *cultura* se define como la que tiene relación con el comportamiento y las creencias humanas, había que describirlo todo: lenguaje, sistemas de parentesco, ritos y creencias, estructuras económicas y políticas, crianza de los niños, etapas de la vida y artes, destrezas y tecnología. Este es el origen del holismo de la antropología cultural. El alcance de la investigación exigía que el antropólogo residiera en la comunidad estudiada, y aconsejaba especialmente el uso del

lenguaje nativo de los participantes. El etnógrafo debía estudiar una sociedad como si fuera un niño, aprendiendo su lenguaje y sus pautas básicas de comportamiento (BURNETT, 1974b) e introduciéndose gradualmente en su forma de vida. Esta inmersión en otra cultura le permitía acceder a las visiones fenomenológicas de los participantes. Sin embargo, la realidad de los problemas de financiación, de tiempo y de lenguaje hacía que, a menudo, incluso los más ardientes defensores del trabajo de campo apenas aprendieran el idioma de los grupos investigados y no pasaran en éstos sino un tiempo limitado (WAX 1971:32). Con más frecuencia, recurrían a intérpretes e informantes contratados y realizaban visitas relativamente cortas a las comunidades de su elección.

La formación del antropólogo en la práctica era destino obligado de todos los neófitos, para los que no existía otra forma de aprender que realizando una etnografía. Las técnicas de investigación no estaban explícitamente codificadas; la formación académica solía orientarse a dotar a los estudiantes de unos fundamentos teóricos más que de experiencia práctica. El etnógrafo disponía, para empezar su trabajo, de listas de fenómenos a investigar (p. ej., las del Real Instituto Antropológico de Gran Bretaña e Irlanda, 1951) y no de conjuntos de instrumentos y diseños sistemáticos de investigación. Hubo que esperar a la publicación, en los años veinte, de la obra de MALINOWSKI sobre los habitantes de las Islas Trobriand* (1922) para que el trabajo de campo contara con una primera descripción sistemática y técnica. Pero las descripciones al uso se centraban en las relaciones del investigador con los participantes, proporcionando sólo una orientación mínima para el análisis y la interpretación de los datos; los informes subrayaban los éxitos de los trabajos de campo, omitiendo el análisis tanto de los problemas surgidos como de los proyectos que habían fracasado completamente (WAX 1971:279)

En los años 20 y 30, mientras los antropólogos exploraban las técnicas del trabajo de campo, nació algo muy parecido a la etnografía a partir de la experiencia de los sociólogos de la Universidad de Chicago. Dedicados al estudio de escenarios contemporáneos norteamericanos, sociólogos como Robert PARK, Everett HUGHES y Louis WIRTH de la escuela de Chicago recurrieron a la investigación de campo para documentar la vida en las comunidades que les eran familiares, habitualmente en contextos urbanos (STEIN, 1960). Estos investigadores aplicaron a su trabajo constructos sociológicos en lugar de antropológicos, y hablaban de sociedad y socialización y no de cultura y enculturación; sin embargo, su enfoque coincidía en parte con las estrategias empleadas por los antropólogos culturales.

En los años 50, investigadores como WHYTE (1955) y GANS (1962) eran reivindicados para sus respectivos campos tanto por la antropología como por la sociología. Aunque ninguno de los dos abandonó completamente su comunidad científica, ambos estudiaron enclaves étnicos dentro de la sociedad con técnicas propias de la antropología, como los largos períodos de residencia en la comunidad estudiada y la observación participante. Dichas prácticas prefigurarían la fusión parcial de los dos campos.

Diversos factores sociales contribuyeron a esta convergencia. En los años

*Véase B. MALINOWSKI: *La vida sexual de los salvajes;* 2ª ed., Madrid, Morata, 1971. (*N. del R.*).

50, eran cada vez menos numerosos los grupos aborígenes aislados de la sociedad industrial. Los antropólogos descubrieron que ya no podían llegar a sociedades relativamente estáticas; por el contrario, y al igual que los sociólogos, se veían obligados a considerar tanto la industrialización como el contacto, el cambio y la asimilación culturales. Ambas disciplinas debían adaptarse a una sociedad industrial. Así, sus poblaciones y problemas respectivos empezaron a converger.

Sin embargo, persistieron diferencias importantes en el enfoque y el método. Como disciplina, la sociología ponía el acento en la tecnología de la investigación: muestreos, instrumental y análisis estadísticos. Ello se debía a la actividad de los sociólogos con poblaciones demasiado grandes para ser estudiadas en su totalidad. Los antropólogos, por su parte, subrayaban los aspectos interpersonales de la investigación, como el ganar el acceso al campo, la selección de informantes y el trabajo con ellos y las relaciones de tipo ético con los participantes, lo cual reflejaba ya lo peculiar y crítico de su rol como investigadores. Esto no equivale a afirmar que los antropólogos desconozcan la técnica y los sociólogos ignoren a las personas que responden a sus encuestas. Sin embargo, la etnografía, tal como la practican los antropólogos, ha conservado características de arte y de ciencia, mientras que la sociología se ha centrado más en los aspectos técnico-científicos de la investigación. Los antropólogos han conservado su enfoque tradicional porque la reconstrucción cultural, al igual que la narración histórica, se hace más clara y creíble cuando existe una sensibilidad hacia los matices del significado y la actividad humana y cuando el lenguaje es fluido y tiene valor estético. Simultáneamente, la comparabilidad y la legitimidad requieren sistemas metodológicos descritos con precisión y registros sistemáticos de los procedimientos de los investigadores de campo. No obstante, en los últimos años los metodólogos de la antropología han comenzado a abordar tanto los fundamentos artísticos como las exigencias científicas del diseño etnográfico (p. ej., AGAR, 1980; FREILICH, 1970; PELTO y PELTO, 1978; POWDERMAKER, 1966; SPINDLER, 1970; SPRADLEY, 1979; WAX, 1971; WILLIAMS, 1967).

¿Qué es la etnografía educativa?

El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada. La etnografía educativa ha sido empleada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica.

Los estudios que se presentan como etnografías educativas varían mucho en cuanto a su enfoque, alcance y métodos de ejecución. Algunos son fácilmente identificables como etnografías tradicionales en sentido clásico. Se caracterizan por ser investigaciones de un escenario pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente limitado (GOETZ y HANSEN, 1974); por largos períodos de residencia o repetidas estancias en dicho escenario (WAX y WAX, 1980); por el empleo de la observación participante como estrategia predilec-

ta de recogida de datos, complementada con diversas técnicas secundarias (WILSON, 1977) por la creación de una base de datos compuesta, sobre todo, por notas de campo (BOGDAN y BIKLEN 1982); y por la dedicación a la descripción y explicación interpretativas de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado (WOLCOTT, 1980). El enfoque general suele ser inductivo, generativo y constructivo. Los investigadores utilizan una combinación equilibrada de datos objetivos y subjetivos para reconstruir un universo social. Ejemplos de esta clase de investigación son el estudio de WOLCOTT sobre la dirección de instituciones educativas (1973), el de KING relativo a un internado indio en el Yukon (1967) y el de PESHKIN sobre los efectos de la enseñanza escolar en los niños en una cultura tradicional africana (1972). El trabajo etnográfico incluye estudios sobre el cambio e innovación en los sistemas escolares, como el de ROGERS relativo a la integración racial en las escuelas de la ciudad de Nueva York (1968) o los trabajos de METZ acerca del poder y control en las escuelas integradas (1978).

Existen también otros estudios que, según algunos investigadores, no pueden ser calificados en absoluto de etnográficos (RIST, 1980; WOLCOTT, 1980). Dichos estudios se diferencian del diseño clásico en que se centran únicamente en pequeños subsistemas de sistemas culturales mayores; incluyen las microetnografías de aulas individuales y los estudios diádicos de los sociolingüistas (puede verse una antología de ejemplos en SPINDLER, 1982b). A veces renuncian al carácter multimodal de la etnografía tradicional y basan sus diseños en una sola técnica de recogida de datos, prescindiendo de la triangulación o corroboración a partir de diversas fuentes. Este es el caso de la investigación a partir de datos o entrevistas de carácter biográfico (p. ej., FUCHS, 1969), los estudios que emplean programas de observación fuertemente estructurados y limitados (p. ej., KOUNIN, 1970), o los diseños que incorporan un corto período de observación de campo, a fin de aportar datos contextuales para lo que es, esencialmente, un análisis de muestras o un estudio experimental (p. ej., GINSBURG, MEYENN y MILLER, 1980). Las investigaciones a las que con más insistencia se niega su condición de etnográficas son aquellas a las que WOLCOTT prefiere calificar de descriptivas; se trata de estudios que adoptan algunos o todos los métodos de la etnografía clásica, pero que no utilizan los marcos interpretativos, conceptuales y teóricos de la antropología cultural. Se los puede denominar *cuasi-etnografías*, al igual que a la investigación que, aun empleando conceptos y métodos etnográficos tradicionales, los combina con otros métodos y marcos teóricos en un enfoque interdisciplinar.

Muchos investigadores caen en vaguedades a la hora de definir lo que es etnografía, incluso cuando afirman practicarla. Como ha señalado RIST (1980), el reciente entusiasmo despertado por la etnografía en la investigación educativa ha provocado la aparición de expresiones tan extrañas como etnografía "relámpago" (*blitzkrieg*) realizada con dos o tres días de trabajo de campo. A veces, el uso de los llamados métodos cualitativos, en especial los que implican una interacción sostenida con los participantes, parece el criterio para considerar etnográfico un estudio.

La etnografía educativa no forma una disciplina independiente ni (todavía) un área de investigación bien definida. Representa, no obstante, un enfoque de los problemas y procesos de la educación; en esencia, constituye una síntesis interdisciplinar emergente, al practicarla investigadores de distintas tradiciones. Sin embargo, éstos no han llegado a un consenso respecto de cuál debe ser su alcance y su método. En ella han influido la antropología, la psicología y la sociología de la educación, así como la investigación evaluativa; éstas son las fuentes a través de las que se puede determinar la orientación del campo de la etnografía educativa.

Antropología educativa

La primera forma de antropología educativa se desarrolló en el seno de la antropología cultural y los estudios sobre pequeñas comunidades intactas. En dichos estudios, era necesario analizar las prácticas de la crianza de los niños y los procesos de enculturación. La obligación que los antropólogos tienen de investigar una cultura en todas sus manifestaciones hizo que se empezara a prestar atención a la forma en que los niños y adolescentes eran introducidos en las prácticas y creencias de los grupos sociales. Las relaciones del niño dentro de la familia, los modelos de aprendizaje e instrucción informales, la adquisición de roles y *status* y la conceptualización y prescripciones grupales acerca de la forma adecuada del desarrollo desde la infancia a la edad adulta, revelaban los mecanismos de la transmisión cultural. Gran parte de lo que se conoce sobre las prácticas educativas en las sociedades tradicionales puede rastrearse en las monografías sobre la enculturación como parte del tejido complejo de la vida grupal (p. ej.: BLACKWOOD, 1935; FIRTH, 1936; HECKEL, 1935; MALINOWSKI, 1929; NADEL, 1942; OPLER 1941; POWDERMAKER, 1933; STAYT, 1931). Al considerar la transmisión cultural como el fundamento de la continuidad social (MALINOWSKI, 1927), otros investigadores centraron su atención en ella (p. ej., AMMAR, 1954; KIDD, 1906; RAUM, 1940; RICHARDS, 1956; WHITING, 1941).

Entre ellos, Margaret MEAD (1928, 1930, 1935) dedicó un lugar preferente a los temas de la crianza de los niños y la adolescencia. Influida por BOAS (1911, 1928) y por BENEDICT (1934, 1938), MEAD intentó documentar la relación de las pautas del ciclo vital, las influencias culturales en la personalidad individual y la interacción del conocimiento, actitudes y valores humanos con los estilos culturales de comportamiento, interacción y actividad. A pesar de que su obra fue criticada por aspectos como su aceptación acrítica del determinismo ambiental (p. ej.: por FREEMAN, 1983), sin embargo propició el que sucesivas generaciones de expertos se dedicaran al estudio de la diversidad y las limitaciones de la plasticidad y la adaptabilidad humanas. Su trabajo condujo asimismo a un análisis de la interdependencia de las instituciones y otras estructuras sociales en sus efectos sobre la enculturación.

Aunque los antropólogos culturales centraban su trabajo de campo en las sociedades no industriales desconocedoras de la escritura, durante este período se llevaron a cabo aplicaciones y comparaciones en las propias sociedades de los investigadores. VANDERWALKER (1898), HEWETT (1904) y MONTESSORI (1913) habían destacado el contexto cultural de los procesos educativos, y defendido que la antropología debería tener un papel central en el desarrollo de la teoría e investigación educativas, así como en la formación del profesorado. Elaborando esta tradición, MEAD (1943, 1951) y otros antropólogos

(BENEDICT, 1943; BRYSON, 1939; HERSKOVITS, 1943; REDFIELD, 1945; WOOTON, 1946) recurrieron a comparaciones transculturales para interpretar y valorar las estructuras y funciones de la educación en la sociedad de Estados Unidos.

Simultáneamente, la continuidad y la estabilidad social experimentaban en todo el mundo el desafío que suponían los múltiples contactos culturales, la aculturación de las sociedades tradicionales de cazadores-recolectores y campesinas y los inevitables conflictos generados por una rápida transformación social. Los antropólogos dedicados al estudio de la transmisión cultural (enculturativa y aculturativa) tuvieron que trasladar su actividad al interior de las escuelas, a las instituciones tradicionales, y también a establecimientos coloniales y misiones. El análisis de la enseñanza en Africa de MURRAY (1929) fue seguido por los de HARLEY (1941), WATKINS (1943), LITTLE (1951), LAYE (1959) y READ (1955). Se investigó la educación institucionalizada en la región del Pacífico (ELKIN, 1937; EMBREE, 1939; THOMPSON, 1941; WYNDHAM, 1933), en Oriente Medio (GRANQVIST, 1947), entre los pueblos nativos del hemisferio occidental (ERICKSON, 1939; REDFIELD, 1943) y, finalmente, en el seno de la sociedad norteamericana (BRAMELD, 1958, 1959; FOX, 1948). La investigación antropológica sobre las escuelas y la enseñanza en la sociedad industrial recibió un impulso adicional durante los años 50 con la obra de Jules HENRY (p. ej.: 1955, 1957, 1959, 1963). Para su examen de los rituales, la cultura y la estructura social, HENRY consideró las aulas de las escuelas elementales y secundarias como si fueran *tribus*. A partir de sus observaciones en escuelas suburbanas de Estados Unidos, infirió las pautas derivadas del contexto cultural general de sus participantes y que contribuían al mantenimiento de este último. En gran parte, HENRY, más que basarse en los resultados de un trabajo de campo exhaustivo, se inspiró en su propio conocimiento y experiencia como miembro de la cultura; pero sus inferencias demostraron, sin lugar a dudas, que las escuelas y la enseñanza están integradas en sus contextos culturales; justamente lo que habían afirmado VANDERWALKER, HEWETT y MONTESSORI muchos años antes. La etnografía realizada por WYLIE (1957) en una escuela francesa de un pueblo pequeño, el análisis de SPIRO (1958) sobre la educación en un kibbutz israelí y el estudio de HARTSHORNE (1943) sobre los estudiantes universitarios de Estados Unidos documentaron sobre bases análogas la interrelación de la enseñanza institucional y los sistemas de creencias, los modelos de significados perceptuales y conceptuales y las estructuras políticas, económicas y sociales predominantes.

En los años 50 empezó a consolidarse el área interdisciplinar de la antropología educativa. La citada acumulación de trabajos de campo e interpretaciones comparativas había generado una literatura de aplicación de los constructos y el diseño de investigación antropológicos al estudio de los fenómenos educativos. En esta década, se realizarían importantes esfuerzos por analizar y sintetizar todo este material y examinar sus aplicaciones (p. ej., BRAMELD, 1957; ROSENSTIEL, 1954).

Quienes más contribuyeron a la institucionalización de la antropología educativa fueron Solon KIMBALL, por entonces en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia, y George SPINDLER de la Universidad de Stanford. KIMBALL (1956a,b) defendió la inclusión de la antropología en los programas de las escuelas públicas, así como su utilización en la política educativa y en

investigación. Posteriormente, sus esfuerzos culminaron en una revisión general de la antropología educativa (1974), una crítica informada teóricamente de la educación en Estados Unidos, en colaboración con MCCLELLAN (KIMBALL y MCCLELLAN, 1962) y una antología de las investigaciones acerca de la influencia de la cultura en el aprendizaje y los procesos cognitivos humanos, elaborada con BURNETT (KIMBALL y BURNETT, 1973). También SPINDLER promovió la utilización de la teoría cultural y las perspectivas antropológicas en la toma de decisiones educativas (1955a, 1963a), y su integración en los contenidos curriculares y en la formación del profesorado (1959). Sus antologías del conocimiento especializado y la investigación de la época (1955b, 1963b, 1974c) reflejan la diversificación, elaboración e intensificación alcanzada por esta rama de la antropología. Su última obra (1982b) se centra en las alternativas que ofrece la etnografía para el estudio de la enseñanza en Estados Unidos y ofrece ejemplos de la diversidad de perspectivas culturales con las que cosiderar los procesos que se desarrollan en las escuelas y las estrategias para descubrirlos y documentarlos.

Los años 60 y 70 fueron una época floreciente para la etnografía educativa en el seno de la antropología (BRAMELD y SULLIVAN, 1961; GEARING y TINDALL 1973; SHUNK y GOLDSTEIN, 1964; SINDELL, 1969; WOLCOTT, 1967a). Algunos investigadores continuaron la tradición de MEAD, estudiando la crianza de los niños y la enculturación en las sociedades tradicionales (p. ej., DENG, 1972; ERCHAK, 1977; FREED y FREED, 1981; GRINDAL, 1972; HONIGMANN y HONIGMANN, 1965; HOWARD, 1970; JOCANO, 1969; KAWHARU, 1975; KAYE, 1962; LANDY, 1959; LEIS, 1972; MOORE, 1973; PESHKIN, 1972; READ, 1959; WILLIAMS, 1969).

En la línea de trabajos anteriores, estos estudios enfocaban el proceso de enculturación a lo largo de todo el ciclo vital, del nacimiento a la muerte, en el marco cultural de la organización social y los sistemas de creencias. Sin embargo, los procesos de occidentalización y urbanización exigían el examen no sólo de la enculturación, sino también del proceso de aculturación. En caso necesario, los etnógrafos se introducían en las escuelas y documentaban la diversidad, la convergencia y el conflicto entre la educación formal de las escuelas, la educación informal de los parientes y las redes comunitarias y la educación no formal de los grupos del poblado y de los organismos gubernamentales (LA BELLE, 1975).

Otros antropólogos se dedicaron a examinar la enculturación y la socialización en las sociedades industrializadas y en proceso de industrialización, contribuyendo a esclarecer la distinción entre enseñanza institucional y educación (p. ej., BRAMELD, 1968; DORE, 1965; PESHKIN, 1978; SPINDLER, 1973; WARREN, 1967). Estos estudios se centraban en las fuerzas promotoras del cambio y de la continuidad culturales, y destacaban la incidencia mundial de la modernización y la urbanización en los valores e ideologías de las comunidades. El análisis comparativo de seis culturas (pueblos en Nueva Inglaterra, Kenia, Okinawa, la India, Filipinas y Méjico) realizado por WHITING (1963) y WHITING y WHITING (1975) exigió una compleja elaboración de la tradición fundamental meadiana en cuanto a enfoque, diseño de la investigación y síntesis de constructos antropológicos y psicológicos, en un intento por aclarar las pautas del comportamiento y las creencias del ser humano.

Basándose en la tradición de los estudios de comunidades, el análisis et-

nográfico de la educación en enclaves subculturales y étnicos de las sociedades industrializadas experimentó en estos años un gran impulso. Gran parte de dichos análisis se llevaron a cabo en Estados Unidos; entre ellos cabe citar los trabajos de George y Louise SPINDLER con los *menominee* (1971); los estudios de Murray y Rosalie WAX sobre los *sioux* (p. ej., WAX, WAX y DUMONT, 1964) y los *cherokees* (p. ej., WAX, 1971); el análisis de HOSTETLER y HUNTINGTON sobre los *amish* (1971); la investigación de COLLIER entre los *esquimales* de Alaska (1973); el estudio de PARMEE sobre los *apaches* (1968); el seguimiento de HENDRICKS de los emigrantes de un pueblo de la República Dominicana a la ciudad de Nueva York (1974); la evaluación de GALLIMORE, BOGGS y JORDAN de la enseñanza institucional en una comunidad *hawaiana-americana* (1974); y los estudios sobre los negros norteamericanos de un vecindario urbano (OGBU, 1974) y una colonia rural (WARD, 1971). Otras investigaciones sobre la educación en comunidades minoritarias son los estudios sobre nativos canadienses (KING, 1967; LEWIS, 1970; WOLCOTT, 1967b), el análisis realizado por MODIANO de la aculturación entre los nativos de Chiapas en Méjico (1973), y el trabajo de campo de SHIMAHARA entre los *burakumin* japoneses (1971).

Desde los primeros años 70, la antropología educativa se ha diversificado en sus contenidos y métodos, y la etnografía y otros diseños cualitativos se aplican cada vez más al estudio de la educación. Se ha producido un aumento de los estudios antropológicos en educación (p. ej., BARNHARDT, CHILCOTT y WOLCOTT, 1979; BURNETT, 1974a; CALHOUN e IANNI, 1976; GRUBER, 1961, IANNI y STOREY, 1973; KNELLER, 1965; MIDDLETON, 1970; ROBERTS y AKINSANYA, 1976a,b; ROSENSTIEL, 1977; SHIMAHARA y SCRUPSKI, 1975; WAX, DIAMOND y GEARING 1971). El concepto de cultura sigue siendo un constructo unificador de esta tradición. Los antropólogos estudian el lenguaje y otros sistemas simbólicos formales mediante los que la cultura es transmitida, mantenida y transformada (p. ej.: CAZDEN, JOHN y HYMES, 1972; GREEN y WALLAT, 1981; WILKINSON, 1982). Estudian la estratificación cultural en las sociedades industriales, tal como se expresa en la enseñanza institucional (p. ej., HAKKEN 1980; LEACOCK, 1969), los grupos religiosos (p. ej., SCHOEM, 1982), los grupos de edad (p. ej., GOODMAN, 1970; SIEBER y GORDON, 1981) y las identidades raciales y étnicas (p. ej., OGBU, 1978; RIST, 1973; ROSENFELD, 1971). Documentan los efectos de los cambios en la estratificación y la diversidad cultural provocados por la política de la administración en la educación, las escuelas y los alumnos. Entre otros ejemplos, pueden citarse los estudios sobre la integración racial en Estados Unidos (p. ej.: FUCHS, 1966; RIST, 1978, 1979; ROWLEY, 1983; WAX, 1979).

Los antropólogos no sólo examinan las estructuras y organizaciones sociales patentes. También estudian los sistemas conceptuales tácitos (como el *currículum* oculto en las escuelas) subyacentes a los procesos culturales y subculturales que sostienen dichas estructuras y organizaciones (p. ej., PHILIPS, 1983). Analizan las pautas de las interacciones, transacciones, relaciones y participación, a través de las que se crean y se expresan los procesos culturales en los escenarios educativos (p. ej., BORMAN, 1982; ERICKSON y SHULTZ, 1982). Con los instrumentos del relativismo y la diversidad cultural, han elaborado críticas muy duras de la enseñanza institucional y la política educativa (p. ej., EDDY, 1967).

Para la etnografía educativa ha sido fundamental que los antropólogos hayan comenzado a investigar los fenómenos de la enseñanza de masas en el contexto de las sociedades urbanas, seleccionando sus grupos de estudio más arbitrariamente o, si se quiere, de forma menos natural de lo que era usual en la tradición de los estudios de comunidades. La investigación sobre la educación en la sociedad industrial se circunscribe a unidades menores que una comunidad completa con todos sus sistemas educativos (lo que sería inviable con los recursos de que disponen la mayoría de los investigadores). Dependiendo de las unidades seleccionadas, se distinguen cinco clases de estudios:

1. Historias biográficas y profesionales o análisis de roles de individuos (p. ej. WOLCOTT, 1973).
2. Microetnografías de pequeños grupos de trabajo o de juegos en clases o escuelas (p. ej., AU, 1980; LEEMON, 1972; GEARING y EPSTEIN, 1982).
3. Estudios de clases escolares abstraídas como si fueran pequeñas sociedades (p. ej.: COX, 1980; SHULTZ y FLORIO, 1979; SPINDLER y SPINDLER, 1982).
4. Estudios de instalaciones o distritos escolares, considerados como si fueran comunidades (p. ej., JOHNSON, 1980; SINGLETON, 1967).
5. Comparaciones controladas conceptualmente, entre las unidades investigadas por los estudios de los tipos 1, 2, 3 y 4; pueden referirse a individuos (p. ej.: EDDY, 1969; FUCHS, 1969; LANCY, 1980) o a grupos (p. ej.: KAPFERER, 1981; MOORE, 1967; SCHWARTZ, 1981).

Estos cinco diseños han sido frecuentemente objeto de controversias. Como los investigadores que los emplean no prestan a veces demasiada atención a los factores contextuales y culturales externos a la unidad estudiada, algunos antropólogos se niegan a denominarlos diseños etnográficos. Para esta opinión se aducen también otras razones, concretamente su estilo muy a menudo interdisciplinar, en el que las perspectivas antropológicas se completan con otros constructos obtenidos de la psicología, la sociología y la evaluación educativa.

Influencias de la psicología educativa

Aunque pocas veces se autodenominan etnógrafos, algunos psicólogos han fundamentado su trabajo en datos observacionales y técnicas etnográficas, influyendo profundamente en la etnografía educativa. La interrelación de la antropología y la psicología (HARRINGTON, 1979) suele centrarse en cuestiones relevantes para los educadores, dando origen a diseños originales utilizables en la investigación educativa.

La tradición fundamental del diseño cualitativo en Psicología es el estudio clínico de casos, utilizado por FREUD y sus sucesores de la teoría psicodinámica (para un examen de esta teoría y de los diseños de investigación generados por ella, véanse HALL y LINDZEY, 1970). Aunque la entrevista clínica es la técnica básica de recogida de datos de esta tradición, también se utilizan de forma complementaria las observaciones minuciosas y las entre-

vistas con personas interesantes para el cliente, así como las pruebas proyectivas y otros instrumentos psicométricos, la interpretación de documentos públicos y privados y los análisis introspectivos de las respuestas y experiencias del propio investigador-terapeuta.

La teoría psicodinámica y sus métodos clínicos de investigación influyeron en toda una generación de antropólogos culturales y contribuyeron significativamente a la rama de cultura y personalidad. A dicha generación pertenecen los investigadores cuyo trabajo se convertiría posteriormente en el fundamento de la antropología educativa: Margaret MEAD, John e Irma HONIGMANN y Otto RAUM (HARING, 1956). Aun cuando el estudio clínico de casos y el análisis comparativo de casos colectivos han sido ignorados como formas legítimas de investigación educativa (como excepción, véase BORG y GALL, 1983, págs. 488-490, esta tradición sigue ofreciendo perspectivas creadoras sobre los temas de la educación, la enseñanza escolar y el desarrollo del niño y del adulto. Las investigaciones de COLE (p. ej., 1967, 1971a, b) sobre los niños socialmente desfavorecidos de Estados Unidos se basan en estudios clínicos de niños que sufrían crisis inducidas culturalmente. La investigación de VAILLANT (1977) sobre las vidas de hombres considerados mentalmente sanos parte de estudios longitudinales realizados a mediados de los 70 cuyos sujetos eran individuos que, durante los años 30 y 40 se habían matriculado en una facultad de letras. La teoría del desarrollo humano de ERIKSON (1968) se fundamenta en su trabajo de campo transcultural (p. ej., 1939), sus observaciones clínicas y sus biografías psicoanalíticas de personajes como Martín Lutero (ERIKSON, 1962).

En los años 20 y 30, el interés de otros psicólogos por el desarrollo cognitivo y emocional infantil dio como resultado el movimiento de estudio del niño. A diferencia de los antropólogos de la época, que observaban a los niños en sus contextos culturales y sociales, los investigadores de este movimiento se dedicaron a describir exhaustivamente los comportamientos de niños concretos en distintos escenarios, incluidas las escuelas (p. ej. MONROE, 1932). Sin embargo ignoraban en general los aspectos culturales y contextuales. Tomados conjuntamente, los datos de esta tradición aportan una base empírica para la realización de un perfil de las etapas del desarrollo infantil. Metodológicamente, aportan ejemplos de cómo pueden registrarse y categorizarse los flujos de comportamiento (BARKER, 1963; BARKER y WRIGHT, 1951; WRIGHT, 1960).

Simultáneamente, el trabajo de observación de PIAGET con sus propios hijos impulsó la investigación sobre el aprendizaje infantil. Su enfoque era de carácter inductivo, generativo y constructivo, y los diseños de sus investigaciones constituyen un ejemplo de cómo dicho enfoque ha contribuido al progreso teórico de las ciencias sociales (PIAGET e INHELDER, 1969).

La etnografía ha recibido también la influencia de la psicología transcultural (COLE y SCRIBNER, 1974), dedicada principalmente al descubrimiento de las diferencias cognitivas y de percepción entre los miembros de las sociedades occidentales y no occidentales; para la explicación de sus resultados, esta disciplina utiliza la recogida de datos etnográficos como complemento fundamental de la manipulación experimental. Como ejemplos pueden citarse el estudio de GAY y COLE (1967) sobre las diferencias culturales en la adquisición de conceptos matemáticos entre niños americanos y niños *kpelle*

y el análisis de KLEINFELD (1979) de los efectos de un programa de educación bicultural en el rendimiento académico, las relaciones sociales y los valores de adolescentes esquimales.

Más próximos a la etnografía tradicional están los trabajos de los psicólogos ecológicos (BARKER y GUMP, 1964; BARKER, GUMP, FRIESEN y WILLEMS, 1970; BRONFENBRENNER, 1970; LEWIN, 1951) y de los psicólogos de tendencia sociológica como Louis SMITH (SMITH y GEOFFREY, 1968; SMITH y KEITH, 1971) y Joan ROBERTS (1970), centrados en el estudio del comportamiento, las estructuras sociales y los modelos interaccionales y de creencias en aulas y escuelas. El análisis, abiertamente transcultural, de BRONFENBRENNER es un caso de investigación que resulta indistinguible de las que realizan los antropólogos cuando se dedican a estudiar los mismos fenómenos. Esto corrobora la afirmación de HARRINGTON (1979) en el sentido de que las técnicas de investigación deben considerarse al margen de las disciplinas con las que tradicionalmente suelen asociarse; el diseño de una investigación eficaz se basa en la elección de los métodos apropiados para las cuestiones planteadas. De esta forma, no hay razón para considerar menos etnográfica una investigación porque su ejecución corra a cargo de alguien que no sea antropólogo.

Influencias de la sociología educativa

Algunos de los primeros sociólogos, especialmente DURKHEIM (1947, 1961) y WEBER (1947) se interesaron por la escuela y la enseñanza institucional, en especial por cuanto se decía que favorecían la construcción nacional y el desarrollo moral. DURKHEIM en Francia y DEWEY (p. ej., 1916) en Estados Unidos dedicaron extensos tratados a la enseñanza; DURKHEIM utilizó la transmisión cultural como marco para el tema de la función de la enseñanza formal. Identificó el proceso de diferenciación que experimentan los agentes de socialización y enculturación a medida que las sociedades se industrializan, destacando que el desarrollo de la enseñanza formal es un resultado de dicho proceso (1947). Su obra era, sin embargo, fundamentalmente prescriptiva y analítica y no se basaba empíricamente en trabajos de campo. Desde una orientación más teórica, WEBER desarrolló una taxonomía de los sistemas socioeconómicos ideales/típicos y de los tipos de sistemas escolares que, en su opinión, se ajustaban más a aquéllos. Indicó que el conocimiento de la estructura de las élites de una sociedad serviría para predecir sus modelos de socialización formal o educación debido a que éstos se organizaban, consciente o inconscientemente, para el reclutamiento de los miembros de los estratos sociales y para reforzar la estructura de estratificación existente.

Durante la primera mitad del Siglo XX, los sociólogos de campo ignoraron en general los temas de la educación y la escuela. El área interdisciplinar de la sociología de la educación resaltaba la investigación estadística y experimental y las mediciones cuantitativas (BOGDAN y BIKLEN, 1982). La obra de WALLER *The Sociology of Teaching* (1932) es el único estudio descriptivo basado en datos sobre la escuela como comunidad hasta los años 60. A mediados de siglo, sin embargo, los sociólogos dedicados a la investigación de las áreas urbanas y las pequeñas ciudades de Estados Unidos empezaron a considerar las escuelas y la enseñanza como elementos significativos del tejido so-

cial. La obra de HOLLINGSHEAD *Elmstown Youth* (1949) supuso un hito, por cuanto un sociólogo de campo analizaba el modo en que la educación formal de una escuela secundaria afectaba a los adolescentes. El estudio se centraba claramente en cómo la cultura de una pequeña ciudad se reflejaba en las prácticas educativas y era reforzada por ellas. Además, partes de algunos estudios de comunidades, como *Yankee City* (WARNER, LOW, LUNT y SROLE, 1963), *Middletown* (LYND y LYND, 1929), *The levittowners* (GANS, 1967) y *Small Town in Mass Society* (VIDICH y BENSMAN, 1958), al igual que las monografías etnográficas realizadas por los antropólogos, abordaban los aspectos de la crianza y la socialización de los niños, incluyendo datos sobre la enseñanza.

El componente de educación de gran parte de las obras que acaban de citarse era aún descriptivo; raramente se intentaba relacionarlo con marcos de carácter estructural o teórico. Esta clase de investigación fue criticada desde diversas perspectivas por carecer de poder de generalización y de fundamentos teóricos, porque no establecía correlaciones estadísticas entre las variables y constructos analizados y por su supuesta subjetividad. Eran escasos los estudios que, al iniciarse, contaban con la intervención de educadores y, por otra parte, tampoco abordaban directamente los intereses prácticos de éstos en relación con el comportamiento docente y la eficacia en la enseñanza.

Los estudios descriptivos sobre la escuela y la enseñanza han sido aceptados dentro de la corriente principal de muchas ciencias sociales sólo en las dos últimas décadas. La investigación en esta área quizá se ha visto entorpecida por ciertas prevenciones, unas veces legítimas y otras espúreas, hacia los estudios de comunidades. Dentro de la sociología, esto se ha debido, sin duda, a las ideas de los especialistas respecto de lo que puede considerarse legítimamente como investigación científica.

En los años 60, algunos investigadores comenzaron a interesarse por los efectos de la enseñanza en los distintos niveles sociales. Partiendo de las concepciones de DURKHEIM y WEBER sobre las relaciones entre la estructura sociopolítica y las prácticas educativas, y a través del estudio de datos de países europeos y del tercer mundo, economistas, sociólogos y estudiosos de la política emprendieron el análisis de las relaciones entre los niveles de enseñanza, el cambio cultural y el desarrollo económico y cultural de las naciones (p. ej., ANDERSON y BOWMAN, 1965; BROWNSTEIN, 1972; CLIGNET y FOSTER, 1966; FOSTER, 1965; HARBISON y MYERS, 1964; HAVIGHURST, 1961; HEYNEMAN, 1976; INKELES, 1974; INKELES y SMITH, 1974; KAHL, 1968; LA BELLE y VERHINE, 1975; SHILS, 1965). Los datos incluían encuestas de actitudes a gran escala, así como estadísticas demográficas y económicas e información proveniente de archivos gubernamentales. Estos investigadores enfocaban su tarea manipulando de forma controlada grandes cantidades de información, a menudo mediante análisis de datos provenientes de otras investigaciones y sistemas que requerían técnicas estadísticas y analíticas muy sofisticadas. Ninguno de dichos análisis habría podido efectuarse sin el empleo de ordenadores. Este denominado empirismo metodológico (KARABEL y HALSEY, 1978, 16) se aplicó también al estudio de las relaciones entre, por un lado, variables socioculturales como la etnicidad, el *status* socioeconómico y la educación de los padres y, por otro, los logros profesionales o educativos (BLAU y DUNCAN, 1967; BOWLES y GINTIS, 1976; COLEMAN y cols., 1966; JENCKS y cols., 1972). El interés de los sociólogos por los modelos causales y la manipulación estadística hizo que se pusiera el acento en la cuantificación, en perjuicio de la investigación descriptiva y, concretamente, de la etnografía y la sociología de campo.

Durante la primera mitad del Siglo XX, los investigadores en educación y los docentes sólo utilizaban de forma ocasional la etnografía y otras estrategias cualitativas (p. ej., JERSILD y MEIGS, 1939). En los años 50, el énfasis puesto en la psicología educativa y, en las facultades de educación, en los tests, mediciones estandarizadas de los progresos de los alumnos y estadísticas, llevó a considerar que sólo los datos cuantificados eran fiables y válidos. Aunque los educadores se mostraban interesados en averiguar si los programas de enseñanza mejoraban el rendimiento de los alumnos y en que se determinaran los niveles de eficacia de profesores y administradores, habitualmente recurrían para ello a la utilización de lenguajes descriptivos y a los diseños cuasi-experimentales. Apenas se consideraban los que más adelante se denominarían datos de proceso (STUFFLEBEAM, 1978), que explican el funcionamiento real de los programas y ofrecen imágenes pormenorizadas de los fenómenos que se producen en el aula.

Sin embargo, a fines de los años 60 y principios de los 70, tuvo lugar, en la sociología, una confluencia de factores que hizo que aumentara el interés por los estudios llamados cualitativos, de campo, observacionales, transculturales o etnográficos. En realidad, lo que sucedía era que las preguntas habían cambiado. Los sociólogos y evaluadores deseaban averiguar no sólo lo que sucedía o cómo se relacionaban los fenómenos, sino si los procesos y resultados se ajustaban a las previsiones. Para esta clase de explicación era necesaria una síntesis. Si, por un lado, los estudios cuantitativos podían ser criticados por no penetrar en los recintos escolares, cabía acusar también a los etnógrafos e investigadores de campo de no haber salido de ellos. Los primeros trabajos de campo se habían circunscrito a las pequeñas comunidades donde estaban emplazadas las escuelas. Los nuevos enfoques destacaban la importancia de realizar microanálisis profundos de la eficacia de la instrucción, simultáneos al tratamiento de otras cuestiones más amplias relacionadas con las estructuras sociales, económicas y políticas generales.

En primer lugar, ni la experiencia de profesores y alumnos ni los factores relacionados con la escuela que incidían sobre estos últimos podían tratarse con los procedimientos de los empiristas metodológicos: lo que se necesitaba eran estudios profundos de pequeña escala; y al igual que, años atrás, la Universidad de Chicago había llegado a ser un centro aglutinante de la investigación de campo de comunidades, también en este período serviría de base para la realización de los trabajos de campo enfocados hacia los fenómenos educativos. Las obras *Boys in White* (1961) de BECKER, GEER, HUGHES y STRAUSS y *Making the Grade* (1968) de BECKER, GEER y HUGHES son ejemplos clásicos (aunque en el ámbito de la educación superior) del estudio de las reacciones e interacciones de los alumnos en las instituciones de educación formal. Estas investigaciones, claramente modeladas por enfoques teóricos y diseñadas para justificar, teóricamente, las relaciones descubiertas entre las categorías construidas y presentadas con precisión metodológica, ofrecían explicaciones de lo que sucedía dentro de las escuelas. Combinando estrategias cualitativas con enfoques más tradicionales, otros expertos de la

Universidad de Chicago se dedicaron a investigar las aulas de clase en las escuelas elementales (JACKSON, 1968), así como la profesión docente (LORTIE, 1975). En otros lugares, los sociólogos estudiaron el funcionamiento de la orientación en una escuela secundaria como medio de diferenciación social (CICOUREL y KITSUSE, 1963), el efecto de los grupos de roles sobre las interacciones de profesores y alumnos (MCPHERSON, 1972) y la interacción de éstos con sus pares como función de la estructura social de las escuelas secundarias (CUSICK, 1973). Los sociólogos habían empezado a cubrir una laguna básica de su disciplina, que tenía su origen en el carácter inadecuado de ciertos datos descriptivos y análisis de procesos, y que había desorientado todos los esfuerzos por explicar ciertas correlaciones entre los procesos del aula y otros fenómenos sociales.

En segundo lugar, los investigadores inicialmente interesados en los estudios del desarrollo nacional habían llegado a adquirir un nivel considerable de experiencia y conocimiento cultural de otros países. Para recoger sus datos, habían vivido en el extranjero, y descubrieron las carencias y desajustes que aparecían cuando los modelos generados en las sociedades occidentales eran aplicados a sociedades con estructuras culturales distintas. Por último, aunque los elegantes y sofisticados estudios de los empiristas metodológicos habían conseguido establecer relaciones entre variables sociales y diversos aspectos de la enseñanza institucional, no explicaban el porqué de dichas relaciones. Estaba claro que la enseñanza actuaba sobre los individuos y los grupos y que, a su vez, en ella incidían multitud de factores sociales. No obstante, los estudios no traspasaban el umbral de la escuela. Cómo y por qué se manifestaban los efectos observados seguía siendo un misterio, y los estudios a gran escala no estaban en condiciones de ofrecer respuestas. En los años 70, esta clase de cuestiones dio origen a una crítica revisionista de los modelos estructural-funcionalistas tradicionalmente estáticos de la relación entre educación y sociedad. En el area de la sociología de la educación, este movimiento se conoce como "Nueva Sociología" (YOUNG, 1971).

Originaria de Europa, la Nueva Sociología, empleando los métodos de observación desarrollados en los grandes estudios sobre los niveles escolares iniciales, (p. ej., KING, 1978) buscó la explicación de las diferencias sistemáticas encontradas en el rendimiento escolar de los distintos subgrupos, (fundamentalmente de los grupos desfavorecidos desde un punto de vista social), en las pautas culturales y en las estructuras sociales de las escuelas (p. ej., LACEY, 1970; STUBBS y DELAMONT, 1976). La antigua sociología de la educación iba unida a la teoría de la estratificación social. La nueva sociología de la educación, con su acento en el papel de la escuela como transmisora y procesadora de información cultural, estaba vinculada a la sociología del conocimiento (p. ej., DREEBEN, 1968). Destacaba la importancia de analizar tanto los mensajes explícitos como los mensajes ocultos del *curriculum* y los sistemas de gestión y control del aula, y a ello se adhirieron entusiásticamente investigadores autodenominados etnometodólogos, fenomenólogos e interaccionistas simbólicos (KARABEL y HALSEY, 1978).

La nueva sociología requería, previamente al establecimiento y explicación de los lazos entre los fenómenos macrosociales y económicos y la escuela, averiguar lo que ocurría en el interior de ésta (APPLE, 1978). Sus estudios combinaban técnicas etnográficas con análisis de tipo histórico y

estructural, a fin de relacionar los significados y constructos desarrollados en el proceso de enseñanza con las igualdades y desigualdades existentes en la sociedad general (p. ej., LONDON, 1978). Enfocaban el contenido real y oculto de la enseñanza (p. ej., METZ, 1978), los procesos de la interacción profesor-alumno dentro de las aulas (FURLONG, 1976; WILLIS, 1977) y las categorías de sentido común que los participantes en el proceso educativo utilizan para ordenar, orientar y dar sentido a sus acciones (APPLE, 1978). La mayor parte se referían directamente a lo indisoluble de la relación entre la enseñanza institucional y sus efectos y el contexto social general (p. ej., CAREW y LIGHTFOOT, 1979). Por último, aunque la mayoría de los análisis de esta tradición se centraron en grupos muy reducidos de alumnos, o de profesores y alumnos (p. ej., FURLONG, 1976; MEHAN, 1976; WILLIS, 1977), en varias ocasines se estudiaron las escuelas en el contexto de sus comunidades, abordándose explícitamente las estructuras de clase, poder y cultura de dichas comunidades (p. ej., SHARP y GREEN, 1975).

Estudios de evaluación

En los años 60, la evaluación educativa experimentó un impulso considerable, debido en parte al hecho de que se dotaron fondos federales para la investigación educativa, así como a la obligación de que todos los proyectos sociales financiados con dichos fondos incluyeran un componente evaluativo. El enfoque de análisis de sistemas (RIVLIN, 1971), de uso común en la ciencia económica y en la industria, fue el dominante en la evaluación educativa financiada por el gobierno federal durante este período. Dicho enfoque ponía el acento en la medición de variables fácilmente cuantificables o situables en escalas, que generaban datos de gran fiabilidad. No obstante, en poco tiempo empezó a cundir el descontento hacia el modelo de análisis de sistemas. Las objeciones que con más frecuencia se le planteaban hacían referencia, en primer lugar, a la incapacidad de la investigación convencional para explicar los resultados de las innovaciones, particularmente cuando la medición sumativa no los registraba (GOODLAD, 1977; MILES y LAKE, 1967; SARASON, 1971). Una segunda objeción partía de la exigencia de los responsables políticos de que las técnicas de investigación y evaluación ofrecieran los datos de los procesos, junto a la información habitual sobre variables introducidas y resultados, (BRONFENBRENNER, 1976; BUCKLEY, 1968; SCHUTZ, 1970).

En muchos casos, el enfoque del análisis de sistemas se revelaba inadecuado para el estudio de los fenómenos considerados, resultando sus datos de calidad desigual y cuestionable (p. ej., GUTTENTAG, 1977; HELFGOT, 1974; HOUSE, 1979; LECOMPTE, 1970). Sus resultados no satisfacían a los implicados en los programas y su evaluación, y no explicaban el éxito ni el fracaso de las innovaciones. Ni siquiera definían el éxito adecuadamente. En los diseños de evaluación, se utilizaban constructos y modelos carentes de sentido para los participantes. A menudo, los objetivos evaluados carecían totalmente de importancia desde el punto de vista de los planificadores de los programas; en cuanto a los informes finales, no abordaban cuestiones de interés para los participantes. Los datos de proceso acerca de los problemas o el éxito de los programas raramente aparecían en los informes.

En 1969 había crecido el interés por los datos de la implantación de programas, los procesos y la evaluación formativa. Los procedimientos para su obtención requerían técnicas de recogida de datos que les eran familiares a los etnógrafos, aun cuando la índole práctica de los proyectos y su duración, relativamente breve, no encajaban por completo en el tipo de trabajo de campo clásico de la etnografía. La denominada evaluación etnográfica se hizo muy popular en los últimos años de la década de los 70, y de ella ha surgido desde entonces gran parte de la investigación evaluativa y básica (p. ej., KOPPELMAN, 1979; PATTON, 1980, caps I-V; WILLIS, 1978).

Para la evaluación de *curricula* y programas se ha recurrido a las estrategias etnográficas de recogida de datos de dos formas: 1) adoptando en su totalidad el proceso etnográfico; 2) seleccionando estratégicamente algunas de sus técnicas (para una exposición de los problemas y cuestiones de la evaluación etnográfica véase KNAPP, 1979). La elección depende de los fines de la investigación. Si el fin consiste en documentar las creencias compartidas, prácticas, artefactos, entornos, conocimiento popular, comportamientos y pautas sutiles de interacción, así como en un inventario exhaustivo de los efectos de un programa, conviene realizar una etnografía de la totalidad del programa de intervención. El análisis de SMITH y KEITH (1971) del establecimiento de una escuela elemental innovadora y la documentación realizada por WAX (1979) de los procesos de integración racial en cinco escuelas públicas son etnografías comparables a los trabajos clásicos de antropólogos y sociólogos. Ambos ofrecen explicaciones explícitas o implícitas de las pautas observadas. Esta clase de etnografías de innovaciones organizativas o curriculares sólo se diferencia de los estudios de comunidades o *tribus* por su objeto.

Por otra parte, también cabe hacer un uso selectivo de una o varias técnicas etnográficas de recogida de datos en lo que por otra parte, es un diseño cuasi-experimental o de muestras. Estas aplicaciones limitadas proporcionan datos que consolidan la validez de la instrumentación estandarizada. Por ejemplo, HALL y LOUCKS (1977) emplearon una observación no participante limitada, a fin de determinar la validez de un cuestionario dirigido a los profesores, con el que se pretendía averiguar en qué medida éstos aplicaban realmente en sus clases las innovaciones educativas. Otras veces se ha recurrido a un empleo limitado de técnicas etnográficas para esclarecer los efectos concretos de un programa que interesaba a sus creadores o a los participantes. Esta clase de aplicaciones tiene la ventaja de que, con menos tiempo y recursos, se obtienen resultados útiles que pueden ponerse rápidamente a disposición de las instancias de decisión política.

Resumen

La etnografía y sus variantes del diseño cualitativo ofrecen a los investigadores del campo de la educación y a otros científicos sociales alternativas para la descripción, interpretación y explicación del universo social, así como de los fenómenos educativos que tienen lugar en él. Los contenidos generados en las distintas ciencias sociales y aplicadas que influyen en la etnografía educativa ofrecen una diversidad de perspectivas sobre la educación y contribuyen a la elaboración del retrato auténtico de una sociedad compleja y polifácetica.

En el área de la educación, los etnógrafos analizan los procesos de enseñanza y aprendizaje; las consecuencias intencionales y no intencionales de las pautas observadas de interacción; las relaciones entre los actores del fenómeno educativo, como los padres, profesores y alumnos; y los contextos socioculturales en que tienen lugar las actividades de crianza de los niños, enseñanza y aprendizaje. Investigan la diversidad de formas que adopta la educación en las distintas culturas, así como en los diferentes subgrupos de una sociedad, las funciones manifiestas y latentes de las estructuras y procesos educativos y los conflictos que surgen cuando los agentes de socialización se enfrentan a un proceso de transformaciones sociales rápidas. Documentan las vidas de profesores, alumnos y administradores buscando modelos, únicos a veces y comunes otras, de experiencia, perspectiva y respuestas.

Los resultados de la etnografía educativa colaboran de distintos modos en la mejora de las prácticas educativas y escolares y contribuyen a la investigación en general, en la que se basan numerosas innovaciones y políticas. Las descripciones y explicaciones etnográficas o cualitativas transmiten a los profesores, administradores y padres, la diversidad existente entre los niños, entre los alumnos y entre las comunidades escolares, ayudando así a flexibilizar y mejorar las respuestas de los educadores. El enfoque etnográfico sobre la vida cotidiana y las perspectivas de sus protagonistas confirma la realidad experimentada por los educadores y demuestra concretamente las relaciones entre la actividad investigadora, la teoría de la educación y las preocupaciones prácticas (BROWN, 1982b). A ello contribuyen los ricos datos descriptivos de los informes etnográficos, que tradicionalmente se redactan de forma accesible para el lector no especializado. Por último, las etnografías ponen consistentemente de manifiesto la complejidad de los fenómenos educativos y su integración en un medio ambiente sociocultural más amplio. Posibilitan, tanto a los responsables de la política educativa como a los usuarios de la educación, una formulación más precisa y acertada de sus expectativas respecto de lo que las escuelas, las familias y otros agentes sociales pueden hacer para orientar y mejorar la educación y la socialización.

Sin embargo, dentro de la comunidad científica, persiste el debate en torno a quién está capacitado para realizar una etnografía, si ésta, en cuanto estrategia de investigación, se encuentra al alcance de cualquiera con la inclinación y paciencia necesarias, y cuáles son, en último extremo, los componentes fundamentales de la etnografía educativa. En este capítulo hemos expuesto nuestra postura, en el sentido de que algunos estudios del área de la educación autocalificados de etnografías no satisfacen los criterios básicos para que puedan ser considerados tales. Opinamos asimismo que los investigadores, al elegir sus métodos etnográficos o cualesquiera otros, deben tener en cuenta la facilidad y la confianza con que pueden llevarlos a la práctica. No obstante, el modelo etnográfico de investigación, desarrollado de forma tan laboriosa por generaciones de antropólogos, ha podido ser provechosamente adaptado a otras ciencias sociales y aplicadas. En la medida en que las cuestiones de la investigación requieran sus estrategias, y se evidencie la presencia de sus fundamentos básicos, no parece haber inconveniente en que muchos investigadores hagan uso de este diseño. El resto de los capítulos de esta obra

trata de los principios, directrices y alternativas para: 1) la formulación de las cuestiones de la investigación y la elección de las perspectivas teóricas adecuadas para la investigación etnográfica; 2) la selección de lugares, personas y otras unidades de investigación como fuentes de datos para el etnógrafo; 3) la negociación de las complicadas relaciones de que depende la obtención de una información válida y fiable; 4) la anticipación y modificación de las técnicas de recogida de datos utilizadas para recopilar dicha información; 5) el desarrollo, apropiación o adaptación de las estrategias analíticas relevantes para los datos obtenidos y la reorientación, en su caso, de las cuestiones de la investigación, y 6) la valoración y evaluación del proceso etnográfico y sus resultados.

CAPITULO II

Conceptualización del proceso de investigación: teoría y diseño

Los marcos teóricos, sistemas conceptuales y orientaciones filosóficas van indisolublemente unidos a todas las fases de una investigación con independencia de si el hecho de que se utilicen sea consciente y explícito o inconsciente e implícito. Cualquier proceso de indagación, científico o no, tiene lugar en el contexto de las experiencias personales de quien lo realiza, de unas normas socioculturales generales y de ciertas tradiciones filosóficas. Todo ello contiene supuestos acerca de la naturaleza de la realidad, del conocimiento y de los valores (BREDO y FEINBERG, 1982), que interactúan con los constructos de la ciencia social en que el investigador enmarca su trabajo. Los métodos de investigación y las opciones metodológicas son parte integral de los sistemas teóricos empleados por el investigador. Por ello, nuestra exposición general del diseño de la investigación tiene como marco la teoría.

No es frecuente encontrar tratamientos explícitos del tema de las relaciones entre la teoría y los resultados de la etnografía educativa. TINDALL, en una revisión de las teorías sustantivas sobre la transmisión cultural elaboradas por los etnógrafos del área de la educación (1976), hace una crítica de la literatura existente, pero descuida el tema de la relación entre el desarrollo de las teorías y el diseño de las investigaciones. GOETZ y HANSEN (1974) y GOETZ (1978) consideran el papel de las perspectivas teóricas generales en la formulación de las cuestiones iniciales de las investigaciones, pero no van más allá. SMITH (1974) describe estrategias concretas para la generación de teoría a partir de datos etnográficos, pero en su exposición se echa en falta una visión comprensiva de la relación entre la teoría y el diseño de la investigación. BOGDAN y BIKLEN (1982) indican cuatro teorías que suelen ir asociadas a las tradiciones cualitativas y a la etnografía; no obstante, confunden los niveles de los constructos teóricos y restringen el papel de la teoría a los supuestos orientativos y marcos conceptuales del investigador. Algunas de las relaciones entre la teoría y el diseño de la investigación aparecen como temas periféricos en los informes etnográficos (p. ej., SINDELL, 1974). Menos frecuente aún es que se explicite la utilización de la teoría como parte integral de los procesos de diseño, ejecución y elaboración de informes de los estudios